

Huber, Ludwig; Kroeger, Hans; Schülert, Jürgen
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld
Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 575-587



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig; Kroeger, Hans; Schülert, Jürgen: Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht. Ansätze am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 575-587 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107605 - DOI: 10.25656/01:10760

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107605>

<https://doi.org/10.25656/01:10760>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

Essay

- 481 PETER VOGEL
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von
„Erziehung“ und „Sozialisation“

Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMAN
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“

Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der
Bildungsdebatte

Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE
*Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio-
und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik.
Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)*
- 641 CHRISTOPH LÜTH
*Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte
Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- 644 ULRICH BLEIDICK
*Urs Haeberlin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.
Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik
für Benachteiligte und Ausgegrenzte*
- 646 HARALD SCHOLTZ
*Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht ver-
meiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialis-
mus in Deutschland (1945–1990)*
*Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozia-
lismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhand-
lungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990*

Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 481 PETER VOGEL
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

Topic: The Reform of the Upper Secondary School

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

Further Contributions

- 605 SIGRID NOLDA
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht

Ansätze am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Fächerübergreifender Unterricht, derzeit im Hinblick auf die Reform der Gymnasialen Oberstufe viel diskutiert, ist seit langem eines der wichtigsten Arbeitsfelder des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. Er steht, wie hier zunächst beschrieben, im bildungstheoretischen Konzept dieser Versuchsschule und „Curriculumwerkstatt“ nahezu gleichgewichtig einer betonten fachlichen Spezialisierung, zu deren Überschreitung und Relativierung in Kommunikation, Kooperation und Reflexion er Gelegenheit gibt. Es werden die verschiedenen Varianten problemorientierter Kurse vorgestellt und insbesondere der für die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der Oberstufe spezifische reflexive Ansatz erörtert, in dem die Perspektiven der Wissenschaften selbst zum Gegensatz der Beobachtung gemacht werden.

1. Einleitung

In den Diskussionen um Konzepte zur Reform der Gymnasialen Oberstufe spielt „fächerübergreifender Unterricht“ eine zunehmende Rolle. Neuere Lehrpläne (wie z. B. die von Baden-Württemberg, Bayern oder Brandenburg) geben systematisch Hinweise zur Fächerverknüpfung; die sogenannten Profil-Oberstufen erproben gewisse Formen der Fächerkopplung; die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995) will dem fächerübergreifenden Unterricht auf allen Stufen einen großen Teil (bis zur Hälfte) der Unterrichtszeit eingeräumt sehen; die Expertenkommission der KMK (1995) verhält sich skeptischer, will aber weitere Entwicklung und Erprobung eröffnen und ermutigen.

Angesichts dessen ist vielleicht der Bericht aus einer Versuchsschule von Interesse, die eine deutliche Alternative zum Curriculum der Oberstufe bietet und seit 20 Jahren Entwicklungsarbeit auf dem Feld des fächerübergreifenden Unterrichts betreibt: das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Dessen Rahmen und Struktur können hier nur eben in Erinnerung gerufen werden: Als College – das einzige deutsche Gegenstück zum amerikanischen *Liberal Arts College* – faßt es den Zeitraum und die Aufgaben der Gymnasialen Oberstufe und des Grundstudiums der Hochschulen zu einer durchgehenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung zusammen; an die Stelle eines aus Schulfächern zusammengesetzten Kanons oder Kurssystems tritt eine Kombination von Spezialisierungsfächern, fächerübergreifenden Kursen und Projektphasen. Die Kollegiaten und Kollegiatinnen zeigen eine gegenüber der Schülerschaft von Gymnasialen Oberstufen beträchtlich größere, im Prinzip gewollte Heterogenität (HUBER/WENZEL 1996): Aufgenommen werden junge Erwachsene zwischen 16 und 25 Jahren mit oder (zu mehr als 50%) ohne „Qualifikationsver-

merk“, z.T. mit längerer Berufserfahrung oder -ausbildung, darunter ca. 20% Ausländer und Ausländerinnen. Für seine Arbeit als Curriculum-Werkstatt – auch das Oberstufen-Kolleg versteht sich wie seine ausdrücklich so genannte Schwester als eine „Laborschule“ – ist eine relativ hohe Selbständigkeit und Eigenverantwortung, die es schon lange genießt, sowohl der Institution wie der Lehrenden, zu deren Aufgaben auch Forschung gehört, eine entscheidende Voraussetzung (vgl. VOHMANN 1995).

Für die inhaltliche Arbeit in diesem Rahmen ist im Hinblick auf das Thema hier, den fächerübergreifenden Unterricht, das bildungstheoretische Konzept von ausschlaggebender Bedeutung.

2. Spezialisierung und deren Überschreitung – das Allgemeinbildungskonzept

Das Oberstufen-Kolleg versucht, das herkömmliche zeitliche Nacheinander von Allgemeinbildung in der Schule und Spezialisierung an der Universität so zu verändern, daß diese beiden notwendigen Bestandteile einer wissenschaftlichen und beruflichen Qualifikation während der gesamten Ausbildung ineinandergreifen.

Dahinter steht aber nicht nur die Kritik an falscher Stufung und Zäsur im Verhältnis von höherer Schule und Universität, sondern auch eine Absage an einen „materialen“ Begriff von Allgemeinbildung, der diese durch einen Kanon gymnasialer Fächer bestimmt. In seinen direkt oder indirekt auf das Oberstufen-Kolleg bezogenen Gründungs- und Begründungsschriften hat HENTIG (vgl. HENTIG 1967; 1969; 1972; 1980, S. 73 ff., S. 138 ff. u. ö.) wiederholt dargelegt, daß er angesichts der Expansion und Differenzierung der Wissenschaften und der Arbeitsteilung und Pluralisierung der Gesellschaft dieses Programm für unerfüllbar hält. Vielmehr ist ihm Spezialisierung das, empirisch gesehen, „allgemeinste“ Moment der modernen Gesellschaft und besonders Wissenschaft, das darum auch schon in der wissenschaftspropädeutischen Stufe als solches erfahren und reflektiert werden können muß, will man nicht traditionell „allgemeingebildete“ Schüler und Schülerinnen gewissermaßen wehrlos dem Spezialisierungsschock im Studium ausliefern. Am Oberstufen-Kolleg vollzieht sich die Spezialisierung dadurch, daß die Kollegiaten aus 25 Fächern zwei für sich wählen. Auf diese „Wahlfächer“ entfällt etwas weniger als die Hälfte der Unterrichts- bzw. Lernzeit. Der Wahlfachunterricht findet als einzige Unterrichtsart in stabilen Jahrgangsgruppen statt. Hier lernen die Kollegiaten die wissenschaftliche Arbeit in Fachdisziplinen kennen und erfahren die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen fachlicher Spezialisierung. Die Wahlfachcurricula sind Grundlage für Übergangsvereinbarungen mit Fakultäten.

Jedoch wird die Bildung, die bei exemplarischer Vertiefung in *eine* Sache bis hin zu ihren allgemeinen Grundlagen und Prämissen möglich wird, zu einer „allgemeinen“ Bildung nur „in dem Maße, in dem sie der Verständigung unter den Menschen über ihre Welt dient“ (HENTIG 1980, S. 109). Die Notwendigkeit, die Aufgaben und Schwierigkeiten einer solchen Verständigung müssen ihrerseits erfahrbar und bearbeitbar werden – in einem Raum außerhalb der Fächer oder Einzelwissenschaften, in dem man ihre Standortgebundenheit und Grenzen, die

Beziehungen und Fugen zwischen ihnen, das Verhältnis zu anderen Erkenntnisformen in einer kontrastiven oder übergeordneten oder auf praktische Probleme gerichteten, jedenfalls anderen Perspektive sehen kann (ebd., S. 126 ff.). Diesen Raum bildet im Konzept des Oberstufen-Kollegs der fächerübergreifende Unterricht. Hier wählen die Kollegiaten jedes Semester aus einem breiten Angebot interdisziplinärer Themen zwei Kurse des Ergänzungsunterrichts und ein Projekt. In diesen jahrgangsübergreifenden Kursen gilt es, die fachwissenschaftliche Spezialisierung aufzubrechen und Möglichkeiten sowie Grenzen interdisziplinärer Arbeit erfahrbar zu machen. Schwerpunkte können gebildet werden, indem mehrere Kurse bzw. Projekte zu einem bestimmten Themenbereich gewählt werden, z. B. zu Umweltfragen, Medien, Frauenstudien oder zur Geschichte der Wissenschaften.

In diesem wissenschaftspropädeutischen Rahmen erhält der fächerübergreifende Unterricht auf der Sekundarstufe II eine besondere Funktion und eine anders akzentuierte Begründung gegenüber den sonst und vor allem für Primar- und Sekundarstufe I geläufigen. Für den Zusammenhang sei hier gewagt, diese traditionellen Begründungen auf Stichworte zu reduzieren und – eingestandenmaßen etwas gewaltsam – zu drei Linien zusammenzufassen (ausführlicher HUBER/EFFE-STUMPF 1994; HUBER 1996): Zunächst, in seiner reformpädagogisch bestimmten Frühgeschichte gleichsam, standen Fächer dem Motiv einer Pädagogik vom Kinde aus im Wege, die diesem Anreiz und Möglichkeit zum Verfolgen seiner natürlichen Neugier bieten sollte; das wiederum forderte später, die Schule selbst als ungefächerten Erfahrungsraum zu gestalten; Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, dieses alte Motiv, trieb über einzelne Fächer oder Gewerke hinaus zu Projekten; Mitgestaltung des Schullebens insgesamt, Demokratie im kleinen und politische Diskussionen verlangten fächerübergreifende Foren. „Ganzheitlich“ ist gleichsam das Kennwort dieser ersten Gruppe von Motiven, die sowohl auf den Zusammenhang des Wissens als auch die Einheit der Person gerichtet sind und eher auf einen ungefächerten denn auf einen fächerübergreifenden Unterricht im eigentlichen Sinne hinauslaufen oder den Unterricht in einem Fach durch Aufzeigen von Bezügen zu anderen vertiefen wollen.

Demgegenüber läßt sich auf die zweite Linie „*problemorientiert*“ setzen. Ihr Ausgangspunkt – z. B. bei DEWEY – sind praktische Probleme, Probleme, die dadurch mehr als nur kognitiv kompliziert sind, daß sie in ihrer sozialen Verfaßtheit, als gesellschaftlich bestimmte und folgenreiche, wahrgenommen werden. Solche Probleme aufzugreifen verlangt immer, mehr als nur eine Fachperspektive anzuwenden – und dies umso mehr, je komplexere gesellschaftliche Probleme ins Auge gefaßt werden, wie es in den letzten Jahrzehnten erst durch die Studentenbewegung, dann durch die von KLAFFKI (1985) vorgeschlagene Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ gefordert worden ist. Sofern es dabei nicht nur um theoretische Analyse, sondern auch um praktische Lösungen in eigenem lokalen Handeln oder zu denkenden und zu fördernden Entscheidungen geht, sind diese Ansätze auch handlungsorientiert.

Eine dritte, jüngst in den Vordergrund tretende Begründungslinie, auf „*allgemeine Fähigkeiten*“ gerichtet, führt an sich, näher betrachtet, nicht nur und nicht direkt auf fächerübergreifenden Unterricht. Die zum Zauberwort geratenen „Schlüsselqualifikationen“ als formale Fähigkeiten implizieren zunächst Forderungen an die Formen der Lernsituation in allen Bereichen, auch den Fächern,

solche, in denen Selbständigkeit, Orientierungs- und Strukturierungsfähigkeit, systemisches Denken und Kreativität geübt werden können, weil sie gebraucht werden. Fächerübergreifender Unterricht kann allerdings, da er Leute unterschiedlicher Kenntnisse und Interessen zusammenführt, die größere Herausforderung dazu darstellen.

Im Unterschied zur Spezialisierung, die in der Entwicklung und Erprobung der Wahlfachcurricula so operationalisiert worden ist, daß ein begründetes Konzept kommunikativ anschließbar ist an den aktuellen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskurs, ist der fächerübergreifende Unterricht als Lerngelegenheit *sui generis* zunächst gewissermaßen nur negativ bestimmt, nämlich als Nicht-Fachunterricht. Aufgrund dieser Offenheit ist er unterscheidbar von Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts, in denen bei der Fächerüberschreitung, der Fächerverknüpfung oder der Fächerkoordination (zur Systematisierung der Formen fächerübergreifenden Unterrichts s. HUBER/EFFE-STUMPF 1994, S. 64 ff.) die Ordnungskategorie ‚(Schul-)Fach‘ weiterhin dominiert.

Mit fächerergänzendem bzw. in engerem Sinne fächerübergreifendem Unterricht wird dieser Organisationsrahmen verlassen, d.h. die Ordnungskategorie ‚(Schul-)Fach‘ als Grundlage fachüberschreitenden bzw. fächerverbindenden Lernens wird transzendiert. Es wird also nicht nur ein neues, den Fachunterricht modifizierendes didaktisches Prinzip eingeführt oder weiterentwickelt, sondern die Konfiguration von Lerngelegenheiten in dem Sinne fächerübergreifend und damit neu organisiert, als ein Spannungsverhältnis zwischen Spezialisierung/Fachunterricht (Ordnungskategorie ‚(Schul-)Fach‘) und produktiver Aufhebung der Spezialisierung/Fächerübergreifender Unterricht (Ordnungskategorie ‚Thema‘ oder ‚Problem‘) das Allgemeinbildungskonzept charakterisiert.

Für die KMK-Expertenkommission ist diese Variante fächerübergreifenden Unterrichts eher ein mutiger Entwurf als schon Modell der Praxis der Gymnasialen Oberstufe, da sie mit ihrem systematischen Anspruch die Flexibilität des Systems auf die Probe stellt (vgl. Expertenkommission 1995, S. 35). Solche ‚mutigen Entwürfe‘ praktisch zu erproben und die Erfahrungen systematisch auszuwerten, ist Aufgabe eines ‚Labors‘, wie es das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung darstellt.

Genutzt wurden die ihm eingeräumten besonderen Bedingungen bisher vor allem in ebenso kreativen wie vielfältigen Konzeptentwicklungen für die Einzelkurse des fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. für Beispiele HOFFMANN 1986; EMER u. a. 1991; KRAUSE-ISERMANN u. a. 1994 und zahlreiche Hefte der Oberstufen-Kolleg-Unterrichtsmaterialien) – also die jeweils für ein Semester von einem/einer der Lehrenden angebotenen Kurse, für deren Dauer sich jeweils auch die Lerngruppe neu zusammensetzt. Demgegenüber sind nur wenige Sequenzen entwickelt und erprobt worden. Flexibilität, aber auch Diskontinuität, Vielfalt, aber auch Zusammenhanglosigkeit – in der vorherrschenden Form der Einzelkurse ruhen Stärken und Schwächen des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg. Die darin entwickelbaren und entwickelten Unterrichtsideen bieten – gerade weil sie nicht zu einem, nur in einer bestimmten Vernetzung der Lerngelegenheiten begründbaren Gesamtkonzept zusammengeführt wurden und daher als Module aufgegriffen werden können – Anregungen und gute Anschlußmöglichkeiten für die Gymnasiale Oberstufe, insofern sie dort

auch von Ausgangsfächern aus und in der Form von Grundkursen umgesetzt werden könnten.

In dem Maße, wie in bildungspolitischen Thesen und Programmen Empfehlungen und Hinweise zum fächerübergreifenden Unterricht gegeben werden, das Experimentieren mit fächerübergreifendem Unterricht, wie jetzt wieder durch die KMK-Expertenkommission zu fördern empfohlen wird und viele Schulen sich mit entsprechenden Vorhaben auf den Weg machen, wächst mit den vielfältigen Forderungen und Erprobungen das Bedürfnis nach Klarheit und somit nach Klärung hinsichtlich der Begrifflichkeit und der unterscheidbaren Konzepte.

Die Initiativen zum und im fächerübergreifenden Unterricht gewannen und gewinnen viel Kraft schlicht aus dem Unbehagen an der alltäglichen schulischen Routine. Mit den ersten Erfahrungen sind jedoch mit Ansprüchen und Erwartungen überladene Vorstellungen didaktischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu einer „wohlverstandenen Wissenschaftspropädeutik“ (vgl. GOLECKI 1995, S. 10ff.) gewichen. Dennoch bleibt die Aufgabe, Kontroversen über Konzepte voranzutreiben, so daß Differenzen zwischen einzelnen Ansätzen erkennbar und nach einer entsprechenden Klärung die einzelnen Kurse in der Planung und Begründung nicht mehr mit uneinlösbaren Ansprüchen bzw. Erwartungen belastet und überladen werden.

Um eine Brücke zu der nicht vom Konzept des Oberstufen-Kollegs her begründeten Diskussion zu schlagen, unterscheiden wir, uns an den Absichten orientierend, drei Ansätze des fächerübergreifenden Unterrichts:

- Vertiefung und Ergänzung eines Faches durch Beiträge anderer Fächer zu seinen Themen („fachorientiert“)
- Orientierung mehrerer Fächer auf übergreifende (gesellschaftliche) Probleme („problemorientiert“)
- Reflexion von Fachspezialisierung auf metatheoretischer Ebene („beobachterorientiert“).

(Siehe dazu die Dokumentation einer Tagung im November 1995: Ansätze des fächerübergreifenden Unterrichts in der Gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen. In Vorbereitung.)

Hier sollen nun die beiden Ansätze, die den ‚mutigen Entwürfen‘ zuzurechnen sind, in ihren Unterschieden skizziert werden:

Der *problemorientierte Ansatz*, der in dem Sinne zumeist auch *handlungsorientiert* ist, als es hier oft um praktische Lösungen, in eigenem lokalem Handeln oder zu denkenden und zu fördernden politischen Entscheidungen, geht, und der *reflexive Ansatz*, bei dem die Beobachtung von Beobachtern im Vordergrund steht.

Diese Unterscheidung mag zunächst nicht einleuchten oder gar provozieren, denn sollte nicht jeder wissenschaftspropädeutische Unterricht in der Gymnasialen Oberstufe ein gewisses Reflexionsniveau haben und das Problembewußtsein schärfen? Das soll gar nicht bestritten werden. Allerdings ist mit dieser Forderung noch nicht die Frage beantwortet, wie das geschieht, insbesondere wie ein Kurs bzw. ein Projekt zu konzipieren ist, in dem beides geschieht. Gemäß dem ‚Basistheorem‘, daß nur, wer die Unterschiede kennt, diese wahrnehmen und in seiner Disposition über sie verfügen kann (KRÖLL 1995, S. 71), wird im

folgenden mit dem Ziel der Ausdifferenzierung eines bisher nur grob strukturierten Feldes auf Differenzen gesetzt.

3. Der problem- und handlungsorientierte Ansatz

Fächerübergreifender Unterricht nach dem problem- und handlungsorientierten Ansatz wird wie an vielen Schulen auch am Oberstufen-Kolleg zunächst definiert und begründet als Ergänzung, Kontrast oder Gegenpol zum fachgebundenen oder spezialisierten Unterricht. Fächerübergreifender Unterricht soll nach dieser Auffassung das ergänzen oder ausgleichen, was der Fachunterricht aufgrund seiner fachlichen Begrenzungen und der damit vorherrschenden Arbeitsformen nicht oder nur unzureichend zu leisten vermag. Die oben vorgetragenen zentralen Argumente, mit denen begründet wird, warum fächerübergreifender Unterricht in Ergänzung oder Kontrast zum Fachunterricht erforderlich ist, sollen nun im folgenden zur Differenzierung verschiedener Arten und Akzentuierungen im fächerübergreifenden Unterricht herangezogen werden. Für die am Oberstufen-Kolleg entwickelten und praktizierten Ansätze problem- und handlungsorientierter Kurse lassen sich folgende Varianten unterscheiden:

1. Viele Kursangebote des Ergänzungsunterrichts sind primär vom Interesse der Lehrenden und Kollegiaten an fächerübergreifenden Themen und Problemen und deren theoretischer Aufarbeitung bestimmt. Dies gilt insbesondere für Kurse aus folgenden Themenbereichen:

„Gesellschaft und Politik“, z. B.

- „Deutschland vor dem 1. Weltkrieg“
- „Postmoderner Städtebau“
- „Umgang mit dem Holocaust“
- „Ethische Fragen der Gentechnologie“

„Ökologie“, z. B.

- „Wälder der Erde“
- „Naturkatastrophen“
- „Umweltfreundliche Technologien“
- „Kommunale Verkehrskonzepte“

„Kultur und Gesellschaft“, z. B.

- „Musik im Film“
- „Von der Pyramide zum Eiffelturm: Berühmte Bauten“
- „Die Türkei: Ökonomie – Politik – Kultur“
- „Frauen in Hoffmanns Erzählungen“

Fächerübergreifendes Arbeiten stellt in diesen Kursen den Versuch dar, die Probleme bzw. Themen in ihre jeweiligen sozialen, ökonomischen, historischen, ästhetischen, medialen und geistesgeschichtlichen Kontexte einzubetten. Dies geschieht am Oberstufen-Kolleg nicht in der Form des Team-Teachings als interdisziplinärem Disput oder in einer gleichmäßigen Repräsentation einzelner Fächer, sondern dadurch, daß vom jeweiligen Thema her die Dimensionen des Gegenstands nach möglichst vielen Seiten entfaltet und erst vom Problem aus Beiträge einzelner Fächer abgefragt

werden. Dabei handelt es sich um Kurse, in denen in der Regel das kognitive Lernen im Mittelpunkt steht; Handlungsorientierung und Vermittlung allgemeiner Qualifikationen sind didaktische Begründungen, die in diesen Kurskonzepten der Problemorientierung eher nachgeordnet werden.

2. In einigen Kursangeboten wird neben der Problemorientierung erkennbar an die Lebenswelt und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden angeknüpft und damit ein stärker ganzheitlicher Ansatz vertreten. Explizit thematisiert wird dies in den Kursen des Themenbereichs ‚Subjekt sein – Subjekt werden‘, z. B.

- „Körpererfahrung und Selbstsicherheit“
- „Thema Männer – nur für Männer“
- „Familiengeschichten“
- „Lernen am Oberstufen-Kolleg – Lernen in Theorie und Praxis“
- „Muttersöhne – Vätertöchter“

Aber auch Kurse aus den Themenbereichen ‚Sinnfrage und Weltdeutung‘ und ‚Frau und Weiblichkeit in Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft‘ lassen erkennen, daß die Klärung persönlicher Fragen der Lernenden einen bedeutsamen Teil der Kursarbeit ausmacht, z. B.

- „Moral und Selbstbestimmung“
- „Arbeit mit Träumen (nur für Frauen)“
- „Sozialisationstheorien: ‚Wir werden nicht als Frauen geboren ...!‘“
- „Matriarchat in der Diskussion“

In diesen Kursen verbindet sich das Interesse an der Klärung von Lebensfragen mit der Orientierung an fächerübergreifenden Problemstellungen; durch den Lebenspraxisbezug ergibt sich oft auch eine deutliche Handlungsorientierung, die durch eine Sequenz mit einem nachfolgenden Projekt ausgebaut und vertieft werden kann.

3. Deutlicher als in den Kursen des Ergänzungsunterrichts dominieren in der Projektarbeit die Problem- und Handlungsorientierung. Das Lernen in Projekten richtet sich auf schlecht strukturierte Probleme der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit, oft in der eigenen Schule oder deren näherem und weiterem Umfeld. Die Lerngegenstände werden nicht – wie sonst in der Schule üblich – vom Lehrenden bzw. durch Lernmaterialien unterrichtlich aufbereitet; vielmehr ist Projektarbeit meist durch komplexe Lehr-/Lernarrangements geprägt, die auf lebens- und berufsnahe Problembereiche und Handlungsfelder bezogen sind. Dabei kommt es darauf an, die im eher lehrgangsbezogenen Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei der Beobachtung, Klärung und Aufarbeitung schlecht strukturierter Probleme anzuwenden und zu überprüfen. Das Entwickeln und Erproben praktischer Fähigkeiten nimmt in fast allen Projekten einen wichtigen Raum ein. Da Lehrer und Lehrerinnen dafür nicht immer Experten sind, übernehmen die Kollegiaten oft andere Rollen als im normalen Unterricht und tragen damit entscheidend zum Gelingen, manchmal auch Mißlingen eines Projekts bei: Sie bringen besondere Kompetenzen ein, organisieren Arbeitsabläufe, übernehmen selbständig und in ausgehandelter Arbeitsteilung Teilaufgaben, klären untereinander soziale und persönliche Probleme

in der Projektgruppe etc. Dieses praktische Handeln wird in Projekten zusätzlich verstärkt durch die für die Projektarbeit typische Produktorientierung, die das praktische Tun auf einen zeitlichen Abschluß, das Fertigstellen eines Produkts und dessen Präsentation ausrichtet.

Gegenüber den im Fachunterricht vorherrschenden Lern- und Sozialformen ist damit die Projektarbeit die schulische Lernform, die am deutlichsten von einem ganzheitlichen Ansatz geprägt ist. Themenbeispiele für Projekte, die dies illustrieren können, dürften allgemein bekannt sein (Beispiele in: EMER u. a. 1991; KROEGER u. a. 1994). Allerdings ist auch in der langjährigen und intensiven Projektpraxis am Oberstufen-Kolleg – jedes Halbjahr findet eine dreiwöchige Projektphase statt – zu beobachten, daß einige Projekte die Kontrasterfahrung zur üblichen ‚verkopften‘ Unterrichtsarbeit überziehen: Projekte mit überwiegend praktisch-handwerklichen Tätigkeiten in den Werkstätten oder in der Küche, Projekte mit ausschließlich praktischer Arbeit und deren Einübung oder Projekte, die nur dem Spaß und Interesse einzelner Teilnehmer dienen und bisweilen von Freizeittätigkeiten kaum zu unterscheiden sind. Hier besteht auch am Oberstufen-Kolleg ein ständiger Diskussions- und Entwicklungsbedarf: Wie können Projekte so geplant, beraten, in der praktischen Durchführung kontrolliert und abschließend ausgewertet werden, daß sie den Anforderungen wissenschaftspropädeutischen Lernens auf der Sekundarstufe II annähernd gerecht werden? Welche Anteile hat auch in der Projektarbeit das reflexive Lernen, wie kann dieses eventuell durch Sequenzen mit fachgebundenem und fächerübergreifendem Unterricht gefördert werden?

4. Einige Kurse des „Ergänzungsunterrichts“ werden im Oberstufen-Kolleg dazu genutzt, allgemeine Fähigkeiten zu vermitteln. An den Themenbereichen und Kurstiteln wird erkennbar, daß diese Kurse teilweise eine Nähe zu herkömmlichen Schulfächern aufweisen und allenfalls im Hinblick auf die zu erwerbenden allgemeinen, z. T. basalen Fähigkeiten, die in vielen Fächern und Lebensbereichen anwendbar sind, fächerübergreifend genannt werden können. Insofern handelt es sich bei der Zuordnung der beiden nachfolgenden Themenbereiche ‚Training Deutsch‘ (vgl. hierzu das Themenheft Schreibdefizite in S II, Diskussion Deutsch 1993; KROEGER 1995) und ‚Mathematische Modelle in Alltag und Politik‘ zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg eher um eine pragmatische Lösung – grundsätzlich können solche allgemeinen Fähigkeiten auch im fachgebundenen und fächerverbindenden Unterricht vermittelt werden:

‚Training Deutsch‘, z. B.

- „Analyse und Interpretation von Texten“
- „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“
- „Rhetorik“

‚Mathematische Modelle in Alltag und Politik‘, z. B.

- „Mathematische Wachstumsmodelle zur Bevölkerungsentwicklung“
- „Formale Sprachen“
- „Zufall und Wahrscheinlichkeit“

Anders als in Grundkursen des Faches Kunst geht es im Oberthema ‚Verführung zur Kunst‘ am Oberstufen-Kolleg um den gemeinsamen Beitrag

mehrerer Fächer (vor allem: Künste, Musik, Deutsch) für eine ästhetische Bildung, z. B.

- „Sprache der Kunst: Übungen mit Wörtern und Farben“
- „Annäherungen: Verführung zur Kunst“
- „Beziehungstheater“

Die Beispiele aus diesen Bereichen zeigen, daß in solchen Kursen der Erwerb allgemeiner Qualifikationen zwar wichtiges Anliegen ist, zugleich aber auf inhaltliche Themenbereiche Bezug genommen wird; auch die Entwicklung formaler Fähigkeiten ist an bestimmte Materien und damit an die Wahl dafür geeigneter Lerngegenstände gebunden.

Die Unterscheidung der verschiedenen fächerübergreifenden Unterrichtsformen einschließlich des nachfolgend beschriebenen reflexiven Ansatzes kann dazu beitragen, fächerübergreifende Kurse und Projekte davon zu entlasten, in jedem Vorhaben immer alles anbieten und erreichen zu wollen. Auch und gerade der fächerübergreifende Unterricht bedarf der Klärung der Differenzen und nicht der harmonisierenden Relativierung. Emphatische Vorstellungen einer Ganzheitlichkeit von Mensch und Welt, unspezifische Parolen zur Öffnung von Schule, illusionäre Versprechungen zur Lösung von (Schlüssel-)Problemen durch unterrichtliche Aktivitäten bringen mit ihren diffusen Ansprüchen und Ergebnissen den fächerübergreifenden Unterricht eher in Mißkredit. Auch am Oberstufen-Kolleg hat eine Diskussion darüber begonnen, wie eine bessere und klarer ausweisbare Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen Unterrichtsarten und Kurstypen aussehen kann und wie gerade durch eine solche Differenzierung im fächerübergreifenden Bereich geeignete Anschlußmöglichkeiten z. B. in Form von Sequenzen geschaffen werden können.

4. Der reflexive Ansatz

Während bei der Begründung des problem- und handlungsorientierten Ansatzes davon ausgegangen wird, daß die Spezialisierung im Rahmen eines nach dem Fachprinzip organisierten Unterrichts im Hinblick auf eine im wohlverstandenen Sinne ‚ganzheitliche‘ Ausbildung der jungen Erwachsenen ebenso defizitär ist wie hinsichtlich der Orientierung an komplexen Problemen, wird der reflexive Ansatz aus einer gelingenden Spezialisierung heraus begründet.

Er setzt die Fächer explizit voraus, und nicht nur dies, sondern auch Lernende, die je verschiedene Fächer als ihre Schwerpunkte gewählt haben. Dann kann es statt um Ganzheitlichkeit, die verloren ist, nur um Verständigung gehen zwischen Leuten, die verschiedene Perspektiven, fachliche oder persönliche, zusammenbringen und diese dabei als solche thematisieren müssen. Die Auseinandersetzung mit praktischen Problemen ist nicht nur zurückzuwenden auf die Differenz der fachlichen Zugriffe, sondern auch auf die Differenz zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxis und alltäglicher Theorie und Praxis überhaupt. In der Kontrastierung und im Wechsel mit den Perspektiven der anderen ist die je eigene „von außen“ zu sehen, als eine unter anderen Beobachtungen zu relativieren. In summa: Der fächerübergreifende Unterricht muß hier zum Ort der Reflexion von Spezialisierung werden. Spezialisierung wird insofern

nicht als Gegensatz zu Allgemeinbildung aufgefaßt, sondern sie und der fächerübergreifende Unterricht bilden zusammen erst die allgemeine Wissenschaftspropädeutik, die die charakteristische Form der allgemeinen Bildung auf der Oberstufe, wenn auch nicht ihr ganzes Spektrum, ausmacht.

„Students should learn to deal with conflicting interpretations of reality, and to understand something about the nature of interpretations, their own and other's as well as about the ‚official‘ scientific, political, religious interpretations“ (ROEGHOLT 1993, S. 154). Kommuniziert wird dabei unser Wissen, d.h. das Wissen, das *von uns* kommuniziert wird (*Selbstreferentialität*). Will man prüfen, ob dieses Wissen wahres Wissen ist, muß man es aus Distanz beobachten und zwar mit Hilfe der Unterscheidung wahr/unwahr (*Selbstdistanzierung*). Dabei ist die Selbstdistanzierung nicht unabhängig von der Selbstreferentialität, denn mit der Unterscheidung wahr/unwahr wird wiederum nur eine von uns eingeführte und über Methoden und Programme operationalisierte Unterscheidung benutzt. – Wahrheit läßt sich eben nicht aus der Realität in den Diskurs importieren!

Kurse, die hier Akzente setzten, waren z. B.:

- Macher oder Marionette? (siehe dazu SCHÜLERT/FRANK 1994, S. 85 ff.)
- Kunst und Architekturen. Platz für Perspektivenwechsel
- Musik aus erlernter Distanz hören
- in Musik versinken
- Blaubarts verborgene Kammer: die tabuisierte Weiblichkeit
- „So habe ich das noch gar nicht gesehen!“
- Wie die Perspektivität von Texten in den Blick geraten kann
- Zur Perspektivierung von Geschichte in Spielfilmen
- Zeit ist der Schnitt ins Gleiche ... (aus: Beispiele aus der Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts, in: KRAUSE-ISERMANN/KUPSCH/SCHUMACHER 1994, S. 134 ff.).

Dieser reflexive Ansatz ist im Gegensatz zum problem- und handlungsorientierten Ansatz nicht aspektivisch-integrativ, sondern perspektivisch-kontrastiv, denn es wird hier nicht ein Phänomen, z.B. Rassismus (siehe dazu den Beitrag von KUPSCH/SCHÜLERT in diesem Heft), in seiner Aspektvielfalt entfaltet, um dann in einer handlungsorientierten und projektartig organisierten Phase (Leitfrage: Was kann man dagegen tun?) angemessen handeln zu können. Vielmehr wird, z. B. an Bildern von Rassisten (in der doppelten Bedeutung: Bilder, die sich Rassisten machen/Bilder, die wir uns von Rassisten machen) die Polykontextualität und Perspektivenvielfalt verdeutlicht. „Welt“ als Einheit der Differenz von System und Umwelt wird damit in perspektivische Welten aufgelöst; aus der *Monokontextualität* vormaliger ontologischer Welten wird die *Polykontextualität* teilsystemischer Welten in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft“ (KNEER/NASSEHI 1993, S. 142). Die Frage ist dann ‚Wer rechnet zu? Wer ist der Beobachter?‘, und die Aufmerksamkeit richtet sich auf die kommunizierten Konstruktionen, z. B. die des Rassismus.

Um die kommunizierten Perspektiven unterscheiden zu können, muß man also den jeweiligen Beobachter beobachten, und nimmt man die konstruktivistische Epistemologie ernst, „bekommt man so beobachtend in den Blick, daß die gesellschaftliche Realität nicht außerhalb ihres jeweiligen, perspektivischen

Vollzuges existiert, sondern operativ durch eben jene Leitunterscheidung entsteht, die gerade angewandt wird und die dem Anwender letztlich intransparent bleiben muß“ (ebd., S. 147). So gesehen (!) ist der problem- und handlungsorientierte Ansatz im Vergleich zu einem kontextreichen reflexiven Ansatz wenig ‚ganzheitlich‘. In Anlehnung an eine Diagnose des Diskussionsstands über die entwicklungspolitische Bildung führt AUERNHEIMER (1995, S. 190) eine vergleichbare Unterscheidung ein. Einmal wird die Dritte Welt überwiegend „als ökonomisches und politisches Krisengebiet definiert, über das man aufklärt, mit dem man sich in Aktionen solidarisiert ...“ Das ist dann eine reduktionistische Problemdefinition oder im Rahmen der hier benutzten Unterscheidung ein problem- und handlungsorientierter Ansatz. Zum anderen wird thematisiert und reflektiert: „Es gibt nicht eine Entwicklung ..., sondern eine Vielzahl von Entwicklungen, interpretiert von einer Vielzahl von individuellen und kollektiven kulturgebundenen Standpunkten aus ...“ Im Rahmen der hier benutzten Unterscheidung entspricht das dem reflexiven Ansatz.

Es läßt sich somit zeigen, daß ein ‚ganzheitlicher‘ problem- und handlungsorientierter Ansatz auf seine Weise und gut begründbar reduktionistisch ist und daß der ‚einseitig verkopfte‘ reflexive Ansatz wiederum auf seine Weise ‚ganzheitlich‘ ist, weil er eine „Horizontverschmelzung“ in dem Sinne wahrscheinlicher macht, daß wir lernen, „uns in einem erweiterten Horizont zu bewegen, indem wir das, was uns vorher als die selbstverständlichen Koordinaten unserer Vorurteile erschien, nun als mögliche Koordinaten neben der uns bislang nicht vertrauten Kultur wahrzunehmen vermögen“ (ebd., S. 181 f.).

Dieser hier skizzierte reflexive Ansatz ist umstritten wegen seiner erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämissen und wegen der ihm zugeschriebenen Defizite bei der „Thematisierung von Sinn- und Zweckfragen, von Ethik und Moral“ (GOLECKI 1995, S. 18; zu diesem Vorwurf siehe auch KRAUSE-ISERMANN u. a. 1994, S. 39). Was ist, wenn „Horizontverschmelzung“ im oben beschriebenen Sinne gewollt wird, der Lehrer als „Wirklichkeitsspringer“ jedoch vorführt „Es ist alles gleich gültig; es ist alles gleichgültig“? (Zu diesem Vorwurf siehe auch WYRWA 1995, S. 30 f., 39).

Es ist hier nicht der Platz, auf diese Bedenken einzugehen. Sie werden trotzdem erwähnt, weil sich hierin bestätigt, daß mit der eingeführten Unterscheidung von problem- und handlungsorientiertem sowie reflexivem Ansatz spezifische Fragen und, jeweils von der einen Seite der Unterscheidung aus gesehen, auf der anderen Seite blinde Flecken in den Blick kommen. Grund und Anregung genug, das noch unstrukturierte Feld des fächerübergreifenden Unterrichts auszudifferenzieren, um zur Operationalisierung unterscheidbarer Ansätze zu kommen, die sich als entsprechend akzentuierte Kurse bzw. Projekte des fächerübergreifenden Unterrichts in der Konfiguration von Lerngelegenheiten wiederfinden lassen.

5. Einheit der Differenzen – Ausbildungsgänge?

Immer wenn Unterscheidungen getroffen bzw. Differenzen eingeführt werden, stellt sich die Frage nach der Einheit der Differenzen. Es kann nicht die Einheit vor den Unterscheidungen, die diese Differenzen generieren, gemeint sein, denn

man kann diese Unterscheidungen nicht treffen und zugleich so tun, als hätte man sie nicht getroffen. Vielmehr gilt es, auf der Grundlage der Unterscheidung von Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht und von problem- und handlungsorientiertem Ansatz und reflexivem Ansatz beim fächerübergreifenden Unterricht eine Konfiguration von Lerngelegenheiten zu schaffen, die als Einheit gesehen wird. Doch auch hier stellen sich die Fragen ‚Wer beobachtet?‘ und ‚Wie wird beobachtet?‘

Hier können nur zwei Positionen aus der aktuellen Diskussion am Oberstufen-Kolleg kurz angesprochen werden.

Bei der Beschreibung und Begründung der einen Position wird gern das Bild einer *Lernlandschaft* benutzt. Gemeint ist damit eine profilierte Konfiguration von Lerngelegenheiten. In dieser Lernlandschaft gibt es die ‚hohle Gasse‘ (Spezialisierung/Obligatorik und Sequentialität im Unterricht des gewählten Faches bzw. der gewählten Fächer). Ansonsten bieten sich in dieser kontrastreichen Landschaft viele Wege an – die dann im Gehen entstehen.

Bei der Beschreibung und Begründung der anderen Position wird gern von einem *Ausbildungsgang* gesprochen. Hier wird davon ausgegangen, daß in ein undurchschaubares Gestrüpp möglichen Wissens und Lernens Breschen geschlagen werden müssen von einer Leitdisziplin her oder zu einem interdisziplinären ‚Gegenstand‘ hin, kalkuliert und kalkulierbar mündend in einen weiterführenden Ausbildungsgang oder in ein bestimmtes Berufsfeld, zu deren Erreichen über die genannten ‚hohlen Gassen‘ der Spezialisierung hinaus geeignete und weniger geeignete Wege bestimmbar sind.

Noch ist offen, ob es sich bei dieser Kontroverse um den Ausdruck zweier grundsätzlich unterschiedlicher Auffassungen von der Funktion und Wirksamkeit pädagogischer Konzepte handelt oder um zwei extreme Organisationsformen *eines* Konzepts mit der offenen Lernlandschaft auf der einen und der in ein ansonsten undurchdringliches Gestrüpp geschlagenen Schneise andererseits. Vielleicht gehen diese scheinbaren(?) Gegensätze ja auf in einem Bild von einer profilierten Lernlandschaft mit vielen sich verzweigenden und kreuzenden Trampelpfaden ...

Literatur

- AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt ²1995.
 DISKUSSION DEUTSCH: Themenheft Schreibdefizite in S II. Heft 134, 1993.
 EMER, W. u. a. (Hrsg.): Wie im richtigen Leben ... Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1991 (AMBOS 29).
 EXPERTENKOMMISSION: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission. Bonn 1995.
 GOLECKI, R.: Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe II als unverzichtbarer Beitrag zu einer wohlverstandenen Wissenschaftspropädeutik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 42 (1995) H. 4, S. 10–20.
 HENTIG, H. v.: Universität und Höhere Schule. Gütersloh 1967.
 HENTIG, H. v.: Schule ohne Abschluß – Universität ohne Anfang. In: G. SCHULZ (Hrsg.): Was wird aus der Universität? Tübingen 1969, S. 26–54.
 HENTIG, H. v. u. a.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
 HENTIG, H. v.: Magier oder Magister? Stuttgart 1972.
 HENTIG, H. v.: Die Krise des Abiturs – und eine Alternative. Stuttgart 1980.
 HENTIG, H. v.: Do we need a college in the German educational system? In: H. RÖHRS (Hrsg.):

- Tradition and Reform of the University under an international Perspective. An interdisciplinary approach. Frankfurt a. M./Bern/New York 1987, S. 245–264.
- HOFFMANN, B. (Hrsg.): Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1986 (AMBOS 22).
- HUBER, L.: Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: D. HÄNSEL (Hrsg.): Das Projektbuch. Weinheim 1996 (in Vorber.).
- HUBER, L./EFFE-STUMPF, G.: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In: U. KRAUSE-ISERMANN/J. KUPSCH/M. SCHUMACHER (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1994 (AMBOS 38), S. 63–86.
- HUBER, L./WENZEL, A. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1996 (AMBOS, im Druck).
- KNEER, G./NASSEHI, A.: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München 1993.
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: W. KLAFKI: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985, S. 12–30.
- KRAUSE-ISERMANN, U./KUPSCH, J./SCHUMACHER, M. (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1994 (AMBOS 38).
- KROEGER, H./OLDACH, D. (Hrsg.): Die Projekt-Mappe. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1994.
- KROEGER, H.: Zwischen fachlicher Spezialisierung und fächerübergreifendem Lernen: Wo bleibt der Deutschunterricht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 42 (1995) H. 4, S. 21–30.
- KRÖLL, M.: Selbstorganisation, nicht-intendierte Effekte, selektive Versuchs- und Irrtums-Prozesse und Lehr-Lernplanung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995, S. 71–115.
- NEUE SAMMLUNG: Themenheft Oberstufen-Kolleg 24 (1984); 5.
- NEUE SAMMLUNG: Themenheft „Recht auf Gleichheit, Recht auf Differenz“ (Beiträge aus Anlaß des 20jährigen Bestehens von Laborschule und Oberstufen-Kolleg) 34 (1994); 4.
- ROEGHOLT, S.: Towards a Concept of Multiperspective Education. In: Journal of Curriculum Studies. Vol. 25, No. 2, 1993, S. 153–167.
- SCHÜLERT, J./FRANK, A.: Interdisciplinary Studies as Change of Perspectives. In: J. THOMPSON KLEIN (Hrsg.): Interdisciplinarity: European Perspectives. Hamden 1994, S. 77–92.
- VOHMANN, H. D.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Eine Versuchsschule mit besonderen Selbstgestaltungsmöglichkeiten. In: Pädagogische Führung 6 (1995), 2, S. 95–99.
- WYRWA, H.: Konstruktivismus und Schulpädagogik – eine Allianz für die Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995, S. 15–45.

Abstract

Interdisciplinary instruction, an issue at present much discussed in regard to the reform of the upper secondary school, has long been one of the major fields of work of the Bielefeld college for secondary and higher education. Within the theoretical concept of this experimental school and "curriculum lab" it is allotted almost the same weight as the markedly specialized education the limits of which it allows to cross and which it allows to relativize in both communication and co-operation as well as in reflection. The different variants of problem-oriented courses are presented and the reflexive approach specific to the science-propaedeutical function of the upper secondary school is discussed, in which the perspectives of sciences themselves are made the object of observation.

Anschriften der Autoren

Prof. Dr. Ludwig Huber, Dr. Hans Kroeger, Dr. Jürgen Schülert, Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld